

Educação Popular e teorias da libertação: propostas complexas de transformação da realidade

Mogilka, Maurício

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mogilka, M. (2015). Educação Popular e teorias da libertação: propostas complexas de transformação da realidade. *Revista Desafios*, 2(1), 19-30. <https://doi.org/10.20873/ufv.2359-3652.2015v2n1p19>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

EDUCAÇÃO POPULAR E TEORIAS DA LIBERTAÇÃO: PROPOSTAS COMPLEXAS DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

POPULAR EDUCATION AND LIBERATION THEORIES: COMPLEX PROPOSALS OF CHANGING OF THE REALITY

Maurício Mogilka

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Este artigo tem a intenção de realizar uma análise do paradigma de trabalho social denominado educação popular e das teorias que o fundamentam, as teorias da libertação. Nesta análise, pretende mostrar que esta proposta de intervenção e as sua fundamentação teórico-metodológica trazem características complexas, superando os reducionismos produzidos pela modernidade. Contudo, a intenção aqui também é demonstrar como as teorias da libertação e as práticas de educação popular por elas inspiradas também superam e se distanciam, em alguns aspectos, dos contra-discursos políticos produzidos dentro do quadro epistêmico da própria modernidade. Ou seja, alguns dos discursos do pensamento social crítico, como o marxismo-leninismo.

Palavras-chave: educação popular; teorias da libertação; complexidade.

ABSTRACT

This article makes an analysis of the paradigm of social work called popular education and the theories that grounds it selves, the liberation theories. In this analysis, this text goals to show that this intervention proposal and its theoretical-methodological ground brings complex marks, that overcome the reduction produced for the modernity. However, the goal of this text is also to show like the theories of the liberation and the practices of popular education also overcome, in some aspects, of the political counter discourses produced inside the epistemological frame of the modernity. So, some discourses of the social critical thought, like the marxism-leninism.

Keywords: popular education; theories of liberation; complexity.

Recebido em 25/08/2015. Aceito em 29/09/2015. Publicado em 18/01/2016.

Quando formamos conceitos, selecionamos e fixamos, excluindo tudo senão o objeto fixado. Um conceito significa isto-e-nada-mais. Conceitualmente, o tempo exclui o espaço; o movimento exclui o repouso; a aproximação exclui o contato; a presença exclui a ausência; a unidade exclui a pluralidade; a independência exclui a relatividade; o “meu” exclui o “seu”; esta concessão exclui aquela conexão – e assim sucessivamente; enquanto no fluxo real, concreto e sensível da vida, as experiências compenetraram-se umas às outras, não sendo fácil saber exatamente o que é excluído e o que não é.

William James

A EDUCAÇÃO POPULAR E AS TEORIAS DA LIBERTAÇÃO

A modalidade de educação chamada educação popular, em seus paradigmas mais radicais, foi e é importante instrumento de conscientização e mobilização nas lutas sociais na América Latina, revolucionárias ou não. Ela desempenhou e desempenha um papel valioso na fundamentação de incontáveis processos de organização popular, movimentos sociais e até revoluções na rica história da América Latina. Contudo, apesar do seu enorme valor histórico, ela ainda é, para muitas pessoas, obscura e misteriosa como a noite. Sua natureza e seus contornos são difíceis de definir, pois ela ocorre em ambientes cujos limites são mais imprecisos do que a escola.

Ela consiste em um processo social de “transmissão” de conhecimentos e valores, apenas? Ou é algo mais do que isto? Se for, o que é? E qual a sua amplitude? O que diferencia a educação popular de outras práticas sociais e lhe dá identidade? Ela pode acontecer em qualquer espaço social? Em caso afirmativo, o que a diferencia de outras experiências e relações sociais, que também ocorrem nestes locais?

Estas perguntas deveriam estar sempre nas agendas das instituições voltadas para os movimentos populares, por que educar não é uma experiência inequívoca. Dependendo do conceito e dos fundamentos com os quais se trabalha, os resultados formativos e políticos serão diferentes. Para responder a estas questões precisamos delimitar a diferença entre educação popular como modalidade educativa e como paradigma, dentro desta modalidade.

Isto porque o conceito educação popular é polissêmico, envolvendo no mínimo dois significados, diferentes e às vezes até antagônicos do ponto de vista político. Ele pode significar qualquer prática educativa realizada com grupos populares (educação popular como modalidade) e aí atuam diferentes paradigmas hoje na América Latina, com intencionalidades políticas distintas. Eu identificaria pelo menos cinco: assistencialista, cientificista, marxista-leninista, libertador e da inclusão social.

Um segundo significado, mais restrito, é usado pelos trabalhadores sociais e educadores populares para designar as práticas educativas desenvolvidas com a população a partir da metodologia e princípios libertadores, principalmente ligado ao pensamento de Paulo Freire e seus colaboradores. Note-se que no primeiro caso trata-se de educação no sentido amplo: toda experiência social que modifique valores, atitudes, capacidades ou conhecimentos do grupo, em qualquer direção. No segundo caso, trata-se de um significado mais específico: educação com caráter crítico-emancipador-humanizador.

Fazer esta distinção é fundamental, e às vezes ela não é feita, dando a impressão que toda prática educativa com o povo é sempre emancipadora. Isto oculta a presença dos paradigmas menos compromissados com uma transformação social mais profunda, como o assistencialista e o inclusivo.¹ Este último por exemplo, largamente utilizado hoje, tem algumas características quase antagônicas aos paradigmas mais críticos, especialmente o libertador e o marxista-leninista (embora estes dois se diferenciem em alguns pontos também).

Este artigo tem justamente a intenção de realizar uma análise do paradigma de trabalho social denominado educação popular (segundo o significado mais específico) e das teorias que o fundamentam, as teorias da libertação.² Nesta análise, pretende mostrar que esta proposta de intervenção e as sua fundamentação teórico-metodológica trazem características complexas, superando os reducionismos produzidos pela modernidade. Modernidade esta analisada aqui principalmente na forma como o sistema capitalista se apropria de maneira unidimensional e economicista das importantes conquistas do movimento iluminista do século 18, um dos momentos mais importantes da gênese da modernidade.

Contudo, a intenção aqui também é demonstrar como as teorias da libertação e as práticas de educação popular por elas inspiradas também superam e se distanciam, em alguns aspectos, dos contra-discursos políticos produzidos dentro do quadro epistêmico da própria modernidade. Ou seja, alguns dos discursos do pensamento social crítico, como o marxismo-leninismo. Finalmente o terceiro objetivo deste texto é tentar produzir alguns avanços no próprio campo da libertação.

As teorias da libertação e a educação popular conseguem em grande medida possuir uma qualidade que não é abundante nas teorias e filosofias produzidas no período denominado modernidade e mesmo na pós-modernidade: realizar análises da realidade que não façam escolhas entre o micro e o macro social. Ou seja, que não elejam como foco de análise ou os aspectos macro, estruturais, amplos da sociedade, ou os elementos micro, subjetivos, experienciais, singulares, empíricos (captáveis diretamente pelos sentidos no cotidiano).

¹ Não podemos confundir o que estou denominando *paradigma da inclusão social* com o paradigma da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

² Libertação do ser humano, aqui, significa: libertação de todas as pessoas de uma sociedade, de todas as carências materiais, a não ser aquelas que atingem a todos, indistintamente; libertação de todas as formas de opressão política, de todos os privilégios e, por extensão, das desigualdades sociais; libertação de todas as limitações de acesso à cultura, à saúde e à educação de qualidade; libertação da escravidão mental, representada por preconceitos de qualquer natureza e por ideologias que visam manter as pessoas, especialmente os trabalhadores, presos aos interesses de outros.

O que vemos, com notáveis exceções ao longo de toda modernidade e ainda hoje, são teorias que fragmentam a realidade e escolhem uma dimensão para análise: ou mais social, ou mais subjetiva. Estas escolhas são feitas ainda baseadas, mesmo que remotamente e de forma não explícita, no princípio cartesiano de que não podemos estudar tudo ao mesmo tempo, e precisamos estudar as partes para entender o todo. Por isto precisaríamos primeiro “dividir” a realidade em partes.

Casos onde esta eleição aparece de forma bem crítica são, por exemplo, o marxismo estruturalista de Louis Althusser, onde a subjetividade e o singular são quase esmagados pelo peso das grandes estruturas, ou no extremo oposto, a psicanálise na sua formulação original, por Freud e mesmo alguns seguidores, onde o contexto de existência dos sujeitos frequentemente se restringe à família, à casa, ao bairro, aos grupos de pertencimento mais próximos (isto limita, mas certamente não anula jamais a imensa contribuição de Freud ao entendimento da subjetividade e dos seus aspectos não racionais e não volitivos).

Entre as teorias que de certa forma conseguiram superar esta eleição artificial entre estudar aspectos estruturais ou aspectos subjetivos, experienciais, podemos citar a escola de Frankfurt, a história social inglesa (Thompson, Hobsbawm) a fenomenologia existencial (por exemplo em alguns trabalhos de Merleau-Ponty e na segunda fase de Sartre), o pós-estruturalismo na linha foucaultiana e o paradigma da complexidade (por exemplo em Nicolescu e Morin). Mas se analisarmos com profundidade, podemos perceber que este caráter complexo e integrador é minoritário na imensa e rica produção teórica das sociedades modernas e atuais, e isso mesmo nas sociedades não-capitalistas.

A produção teórica neste aspecto fragmentador, não tem sido diferente nos países de socialismo burocrático, como podemos ver por sua produção ao longo do século 20. Isto é bem visível, por exemplo, nas dificuldades da psicologia soviética, liderada por Vigotski, para afirmar os aspectos subjetivos da realidade, em articulação com os aspectos sociais e linguísticos, diante da forte pressão do estado estalinista.

Isto se dá porque a visão fragmentária da realidade não é produzida apenas por um fator cultural, a mentalidade moderna, mas também porque as sociedades de classe estão fragmentadas na sua base econômica, pela divisão social do trabalho. E isto não foi superado nas sociedades regidas pelo socialismo burocrático. No capitalismo a divisão desigual e injusta das riquezas produzidas se dá entre a burguesia e seus aliados, de um lado, e os trabalhadores do outro. No socialismo burocrático esta divisão desigual se dá entre as elites burocrático-partidárias de um lado e os trabalhadores do outro.

Certamente a posição assumida neste artigo não é a de defender que o econômico determina a subjetividade, de forma simplista e imediata como tantos já afirmaram. Contudo, a subjetividade e o arranjo cultural de uma sociedade não são imunes às estruturas econômicas, inclusive porque a cultura é uma das formas de tentar legitimar a divisão desigual das riquezas.

Diferentemente das fragmentações analisadas acima, as teorias da libertação não fazem esta escolha entre o micro e o macro social. Estas teorias fazem análises e proposições metodológicas onde há uma constante articulação entre os aspectos ou dimensões da realidade. Isto é possível porque estas teorias trabalham associativamente e simultaneamente com os três níveis da realidade: nível microssocial (subjetividade, experiência, singularidade, localidade); nível mesossocial (instituições, grupos sociais, movimentos sociais); nível macrossocial (as grandes estruturas das sociedades contemporâneas: sociais, políticas, econômicas e culturais).

A pedagogia, a teologia e a filosofia da libertação, aqui denominadas teorias da libertação, surgiram entre o fim dos anos 50 e a década de 60 do século 20, na América Latina. Suas contribuições para estruturação de práticas de educação popular, para o surgimento inúmeros movimentos sociais e para o fortalecimento de movimentos já existente é riquíssima.

As teorias da libertação atuam a partir de uma ótica e de uma ética que é diferente da lógica excludente e elitista do capitalismo. Contudo, como citado antes, elas também diferem em alguns pontos essenciais da lógica marxista-leninista, embora tenham convergência com esta teorização revolucionária em outros aspectos. As teorias da libertação estimulam uma real participação popular e o desenvolvimento, na própria práxis, das capacidades humanas. Estas duas características permitem a todos participar da construção de novos projetos políticos, e são qualidades peculiares e preciosas nestas teorias.

Além disto, estas teorias tem um horizonte utópico apreciável, que as caracterizam como instrumentos importantes para expandir e humanizar as lutas sociais que travamos hoje, bem como para fertilizar o surgimento de outros movimentos que podem surgir e reforçar todos aqueles que lutam por um mundo melhor e efetivamente mais democrático.³

Apesar de alguns textos indicarem o início dos anos 60, a pedagogia da libertação

³ Democracia aqui neste artigo refere-se aos processos e às propostas de democracia participativa, direta, e não à manutenção do modelo elitista e anti-participativo de democracia representativa dominante nas sociedades capitalistas; nem tampouco se refere ao modelo supostamente participativo vigente nos regimes de socialismo

surge já no fim dos anos 50, a partir do trabalho teórico e das experiências com educação de adultos realizadas por Paulo Freire e seus colaboradores, em Recife e depois em outros municípios do nordeste, como Angicos e Natal. Este processo posteriormente irá se expandir pelo país, com o apoio da UNE, das correntes progressistas da igreja católica, das universidades e do Governo João Goulart, que irá convidar Paulo Freire para coordenar o PNA, Plano Nacional de Alfabetização, uma das reformas de base deste governo progressista.

A teologia da libertação surgiu no em vários pontos da América Latina ao mesmo tempo. Um dos fatores que a tornaram possível foi a sucessão de dois papados progressistas, o de João XXIII e o de Paulo VI, que se entenderam dos anos 50 até a morte de Paulo VI em 1979, e que foram sucedidos pela ascensão de um papado conservador, com João Paulo II. O início da teologia da libertação é frequentemente associado ao ano de 1968, época da conferência episcopal de Medellín, quando esta teologia se consolida.

Contudo, já podemos indicar o seu surgimento a partir de 1962, ano que marca o início do Concílio Vaticano II, ampla reforma na igreja católica que provocou fortes impactos em nosso continente. Um destes impactos foi a libertação das forças da base da igreja e da cúpula mais progressista para um trabalho mais crítico e transformador com a população. Um excelente autor para aprofundar o conhecimento sobre este fenômeno é o teólogo chileno radicado na Costa Rica, Pablo Richard, através de um de seus recentes trabalhos (Richard, 2006).

A filosofia da libertação surge como resultado da insatisfação de alunos e professores de universidades da América Latina com a filosofia eurocêntrica, masculina, racionalista e muitas vezes colonizadora. Seu epicentro localizou-se inicialmente na Argentina, espalhando-se posteriormente pelo continente. Um dos seus autores principais é o professor argentino, hoje radicado no México, Enrique Dussel. Ele foi obrigado a deixar seu país em 1974, dois anos antes da instalação da ditadura, mas já época de ação dos grupos paramilitares de extrema direita. Ele identifica o ano de 1969 como o nascimento da filosofia da libertação. Uma de suas melhores obras para conhecer o percurso percorrido para construir, junto com outros autores do continente, uma filosofia descolonizada e descolonizadora, é *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão* (Dussel, 2005).

COMPLEXIDADE: UM IMPERATIVO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Eu penso que uma das dificuldades para se transformar a realidade, além da óbvia resistência das elites e seus representantes, é que nós mesmos, que atuamos no campo progressista, estamos mergulhados na modernidade, encharcados de modernidade, inclusive muitas vezes das suas características opressivas. Nós e os movimentos sociais dos quais participamos precisamos fazer, e muitas vezes fazemos um exame profundo da forma através das quais nos construímos.

Muitas vezes temos programas, estratégias, metodologias e até projetos de sociedade que são simples, metódicos, unidimensionais, e com eles tentamos enfrentar uma realidade que é complexa, multidimensional, polifacetada, contraditória, escorregadia e fortemente permeada de elementos incertos, indeterminados e não-rationais. Esta imprevisibilidade do real torna-o inabordável por quem tem nas mãos instrumentos simples. Aí vemos que muitos projetos políticos que prometiam sociedades justas e humanizadas,⁴ produzirem novas formas de opressão, como foi o caso da união soviética, toda construída a partir do projeto leninista.

A complexidade é uma das maiores conquistas do pensamento no século 20, embora possua raízes já no século 19. Por exemplo, Nietzsche, Schopenhauer, Kierkegaard e alguns aspectos do pensamento de Marx fazem críticas contundentes à lógica moderna e já anunciam de certa forma indícios de sua superação posterior. No século 20, já na sua primeira metade, autores como Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty prosseguem neste trabalho destruidor.

Atualmente o paradigma da complexidade é identificado com o trabalho de alguns autores que trabalham na França a partir da década de sessenta, como Edgar Morin e Basarab Nicolescu. O trabalho dos autores da complexidade, como Morin, é valoroso e ousado. Eles tentam produzir uma compreensão do real que abarque suas diferentes dimensões, além de articulá-las. Eles enfatizam que a realidade é social, psicológica, material, intelectual, cultural, simultaneamente.

Contudo, eu sinto falta neste discurso de uma maior ênfase na dimensão política

⁴ Humanização é entendida aqui neste artigo como o desenvolvimento do ser humano em todas as suas capacidades, dimensões e possibilidades, desde que não levem ao sofrimento ou opressão de si mesmo, de outros seres humanos ou outras formas de vida.

da realidade, que é uma das suas mais importantes estruturantes. Creio que esta dimensão precisa ser enfatizada, sem, contudo desarticula-la das demais, ou estabelecer hierarquias deterministas da política ou da economia sobre as demais, como a subjetividade ou a cultura, sub-valorando as suas forças, inclusive na constituição política da realidade.

Isto é muito frequente nas teorias da modernidade: a oscilação subjetivismo-objetivismo. Ou secundarizar a importância da política por um lado, ou supervalorizar seu papel na estruturação da realidade, como nos discursos deterministas, como o de Althusser com o conceito de aparelhos ideológicos de estado, ou de Bourdieu na sua fase da reprodução. Estes discursos cumprem um papel crítico importante, mas a crítica somente não constrói. Eles têm um efeito secundário de desestimular a crença na transformação da realidade e desvalorizar o trabalho com a subjetividade, um dos pilares da estrutura do real.

Logo, e sem desconhecer o valor dos estudos de autores como Morin ou Nicolescu, aqui tentarei, como já indicado no início deste artigo, mostrar como as teorias da libertação são complexas, tanto na sua forma de compreender o mundo como na riqueza das práticas influenciadas por elas.

A epistemologia complexa que fundamenta a arquitetura libertadora significa uma ruptura com a modernidade e suas limitações. Esta forma de pensar e perceber o mundo significa uma ruptura com a modernidade, visão de mundo típica e dominante nas sociedades capitalistas. Portanto, analisar e compreender a complexidade, enquanto cosmovisão e epistemologia pós-cartesiana, implica discutir e entender a própria modernidade e suas raízes.

No caso específico deste texto, analisaremos características complexas que precisam estar presentes em qualquer teoria que pretenda revolucionar o real. Entre estas, poderíamos citar a superação da disciplinaridade, do dualismo, da monocausalidade, do focalismo, do reducionismo e da linearidade, todas representativas do pensamento moderno. Analisaremos aqui apenas a disciplinaridade, o dualismo e a linearidade.

Logo, se analisarmos mais detidamente as características centrais do pensamento moderno, podemos distinguir as características da complexidade, ao menos na forma como o estou compreendendo aqui. Faremos isto comparando cada uma das características para demonstrar suas diferenças por contraste, mas não estabelecendo antagonismos, pois aí cairíamos de novo na lógica binária cartesiana da modernidade que estamos questionando.

A modernidade é claramente disciplinar no seu modo de organizar cognitivamente o real, ao menos para aquela parte da sociedade que teve chance de construir alguma cultura científica (classe média e elites). As teorias da libertação são transdisciplinares e

multirreferenciais, o que lhes permite fazer o acolhimento (crítico) das narrativas míticas, indígenas e da tradição popular. Um dos autores nos quais podemos perceber este acolhimento é Enrique Dussel, em obras, como por exemplo, *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão* (Dussel, 2000).

Este acolhimento crítico enriquece a compreensão do real por parte destas teorias, ultrapassando a disciplinaridade e o cientificismo, expresso, por exemplo, em ideias como: “se não é científico, não é verdadeiro”. Do ponto de vista metodológico, esta atitude multirreferencial permite aos mediadores lidar melhor com saberes, valores e tradições da cultura popular, diferentes muitas vezes dos valores dos mediadores, principalmente quando estes já passaram por uma formação universitária.

Outra característica da apropriação capitalista da modernidade é o dualismo. Sua lógica é binária. A realidade é organizada em pares antagônicos: isto ou aquilo, certo ou errado, positivo ou negativo, mente ou corpo, objetivismo ou subjetivismo, estrutura ou subjetividade, branco ou preto. Não há espaço para os tons de cinza, para o opaco, para o cambiante. E não há espaço para se considerar que o branco, o preto e o cinza são diferentes aspectos do fenômeno global da realidade.

O capitalismo se apropriou muito bem do princípio aristotélico da não-contradição, e o transformou em um eficaz mecanismo de controle, pois é mais fácil dominar se os fenômenos tem suas características muito claras e exclusivas (não-coincidentes com outros fenômenos). A lógica dualista certamente não nasceu com a modernidade. A elite grega do período clássico que criou a filosofia pensava de forma binária, embora sua cosmovisão fosse diferente da atual. Também na idade média a filosofia cristã dominante dividia o mundo em dois, baseada em uma apropriação astuta e conveniente do pensamento platônico e aristotélico.

Mas foi no período capitalista que o dualismo atingiu um refinamento sofisticado, inclusive porque a cosmovisão capitalista não possui a dimensão mística e holística dos gregos e dos medievais, que lhes davam um sentimento de pertencimento ao todo.

As teorias da libertação, bem como qualquer teoria que pretende se comprometer com a transformação efetiva da realidade social, são integrativas. Sua compreensão não é binária, seria, talvez possamos dizer, multipolar, em rede. Elas não separam o estrutural da subjetividade. Esta é uma das mais valiosas qualidades da educação popular, muito perceptível no pensamento de Paulo Freire, por exemplo.

Em *Pedagogia do oprimido*, seu mais importante livro do ponto vista teórico,

estas articulações ficam claras. Esta obra foi publicada pela primeira vez em 1970 no Chile, devido ao exílio do autor. No Brasil a editora Paz e Terra conseguiu publicá-la somente em 1974, apesar da ditadura. Neste livro, como em outros, percebemos como os trabalhos de educação popular conseguem atuar em níveis diferentes da realidade, articulando-os e não fragmentando-os. Pelo menos três níveis são contemplados: o nível da subjetividade, o nível da comunidade e o nível das estruturas, levando em conta que estas últimas não são visíveis imediatamente, mas afetam a vida cotidiana (por isto só podem ser captadas pela consciência crítica e não pela percepção sensível).⁵

Finalmente, entre as várias características da modernidade, podemos destacar a linearidade. De uma forma geral, embora com exceções, o pensamento moderno é linear, vai de um ponto a outro, já pré-estabelecido, em linha reta e sem desvios. Isto torna muito difícil, na situação da educação popular, duas características metodológicas centrais da mediação.

A primeira é diálogo problematizador, que inicia nos temas da própria realidade vivida pela comunidade e não nos conteúdos científicos. O trabalho chega estes no final, na medida da necessidade do grupo e de suas lutas. Este tipo de diálogo exige dos mediadores um grande respeito pelos saberes e experiências do grupo e um cuidado ético pelo outros e seus valores, sem contudo cair em romantização e idealização da cultura popular (o que torna a problematização da cultura e dos valores populares inviável). Este tipo de diálogo exige inicialmente estas capacidades, de natureza mais ético-política.⁶

Mas o diálogo problematizador exige também algumas capacidades de natureza mais especificamente intelectual e pedagógica (se bem que estas não estão desligadas daquelas mais diretamente éticas citadas acima). Entre estas qualidades pedagógicas, a capacidade de pensar em rede, de articular o científico com o popular e o cotidiano, de associar a teoria com a prática, de acolher as perguntas e inquietações do grupo e articulá-las com o foco da discussão.

Envolve também a capacidade de lidar com os conflitos dentro do grupo e do grupo com os mediadores, invés de evitá-los, e transformá-los em alavanca para o crescimento de todos e para ampliar a compreensão da realidade e suas contradições. Como

⁵ O desenvolvimento da consciência crítica é um dos fenômenos mais importantes na educação popular. Sendo complexo, não pode ser definido por um conceito apenas. Por isto poderíamos definir consciência crítica como aquela que: 1. Coloca discursos e práticas em questão, superando a ingenuidade; 2. Estabelece relações de causa e efeito; 3. Compreende amplamente e não apenas focalmente; 4. Busca a causalidade remota dos acontecimentos locais; 5. Permite a tomada de consciência da situação real vivida pelo grupo.

⁶ O significado de ética, aqui, não se resume a seguir regras, leis ou normas socialmente instituídas, mas diz respeito às ações e políticas que têm relação direta com o bem estar e os direitos de todos os seres humanos, e se pautam por este princípio em suas estratégias.

podemos perceber, todas estas interações e articulações mostram como o pensamento linear é um instrumento precário e limitado para processos dialógicos críticos.

O pensamento linear pode ser um instrumento muito sofisticado para produzir conhecimento e ideias em situações muito especializadas e apartadas das questões sociais e de seus sujeitos. Podemos argumentar que isto também produz coisas boas, como por exemplo o pensamento da engenharia produzindo um novo ônibus capaz de transportar os trabalhadores com mais conforto e menos ruído.

Por outro lado, podemos também contra-argumentar que esta reflexão afastada do diálogo e do poder coletivo, no contexto das economias capitalistas tem produzido uma infinidade de bens sofisticadíssimos que a maior parte da população mundial não tem condições de desfrutar (por exemplo, uma câmera de filmar viagens de férias com resolução muito alta, ou um automóvel com GPS). Será que a produção destes bens é a nossa prioridade? Nestas situações distanciadas das necessidades sociais, o pensamento linear parece ser a coluna vertebral da razão instrumental.

A outra característica metodológica central que é dificultada pelo pensamento linear é o trabalho voltado para a aprendizagem significativa. Como sabemos, este tipo de aprendizagem é aquele que atende a dois fatores principais: contempla necessidades do grupo e se articula com suas referências culturais prévias. É sobre este solo que irão se construir as novas capacidades do grupo: partir do conhecido para se chegar ao desconhecido.

A teorização sobre aprendizagem significativa não nasceu no seio das teorias libertadoras, nem sequer no pensamento de Paulo Freire. Ele soube adaptar muito bem para o contexto popular latino-americano e soube politizar as descobertas da escola nova neste campo. Desde o *Emílio* de Rousseau, publicado em 1762, já se tem teoricamente esta discussão metodológica estruturada, mas em outro contexto.

A trabalhar buscando a aprendizagem significativa junto com o grupo em nada se parece com o pensamento linear. Este trabalho envolve flexibilidade, articulação, capacidade de ir e vir entre o que se deseja desenvolver e as necessidades e cultura prévia do grupo. Desnecessário dizer que isto não se faz em linha reta.

A complexidade e a capacidade de trabalhar com o indeterminado são características que atiram as teorias da libertação para além da modernidade capitalista, como vimos anteriormente neste artigo. Estas marcas destas teorias e das práticas de educação popular influenciadas por elas podem ser percebidas em diversos de seus aspectos, alguns já expostos nas páginas anteriores. Contudo gostaria de ressaltar mais dois, bastante importantes.

O primeiro diz respeito ao fato destas teorias possuírem princípios éticos e políticos, possuírem finalidades amplas, mas não um projeto de sociedade, alternativo ao capitalista, já pronto, fixo e acabado. Eu diria que elas têm um projeto ético-político, mas amplo e aberto, pois se este já fosse definido e delineado, não haveria como construí-lo com a população: não podemos construir o que já está pronto. Este projeto ético-político rejeita a sociedade capitalista e seus fundamentos ético-político-subjetivos, mas não tem a solução alternativa já feita.

Isto certamente iria ferir as possibilidades de construção de sociedades de justiça social, com a real participação popular na discussão, na reflexão, na decisão e na realização dos novos projetos, e não apenas na execução do que foi pensado e desejado por outros. Por causa desta atitude aberta na construção de alternativas (mas não conivente com a opressão) autores da linha libertadora, como Paulo Freire, foram injustamente acusados de serem indefinidos politicamente e até mesmo liberais.

A outra característica não é de cunho tão teleológico, mas metodológico, e de certa forma é consequência da primeira. Trata-se da capacidade destas teorias e destas práticas lidarem com o imprevisível, aceitar a alteridade da população, construir com ela sem saber a priori exatamente o que virá. Isto nos permite dizer que estas práticas constituem pedagogias da incerteza e da indeterminação, traços que não pertencem à modernidade.

REFERÊNCIAS

- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- RICHARD, Pablo. *Força ética e espiritual da teologia da libertação no contexto atual da globalização*. São Paulo: Paulinas, 2006.

Maurício Mogilka

Professor Adjunto de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
Doutor em Educação pela FE/UFBA.
E-mail: mmogilka@ufba.br.
Endereço: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Av. Reitor Miguel Calmon, s/n Canela 40110-100 - Salvador, BA - Brasil